

Oelkers, Jürgen

Kinderbilder. Zur Geschichte und Wirksamkeit eines Erziehungsmediums

Zeitschrift für Pädagogik 44 (1998) 5, S. 639-660



Quellenangabe/ Reference:

Oelkers, Jürgen: Kinderbilder. Zur Geschichte und Wirksamkeit eines Erziehungsmediums - In: Zeitschrift für Pädagogik 44 (1998) 5, S. 639-660 - URN: urn:nbn:de:0111-opus-68334 - DOI: 10.25656/01:6833

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-opus-68334>

<https://doi.org/10.25656/01:6833>

in Kooperation mit / in cooperation with:

BELTZ

<http://www.beltz.de>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Digitalisiert

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Zeitschrift für Pädagogik

Jahrgang 44 – Heft 5 – September/Oktober 1998

Essay

- 639 JÜRGEN OELKERS
Kinderbilder – Zur Geschichte und Wirksamkeit eines
Erziehungsmediums

Thema: Folgen der Arbeitsmigration für Bildung und Erziehung

- 661 DIETHER HOPF
Einführung in den Thementeil
- 663 INGRID GOGOLIN/URSULA NEUMANN/LUTZ REUTER
Schulbildung für Minderheiten. Eine Bestandsaufnahme
- 679 DOROTHEA BENDER-SZYMANSKI/BARBARA LUEKEN/ANDREAS THIELE
Lernen durch Kulturkontakt. Eine Prozeßanalyse der Akkulturation
deutscher Studienreferendare in multikulturellen Klassen
- 701 BERNHARD NAUCK/HEIKE DIEFENBACH/KORNELIA PETRI
Intergenerationale Transmission von kulturellem Kapital unter
Migrationsbedingungen: Zum Bildungserfolg von Kindern und
Jugendlichen aus Migrantenfamilien in Deutschland
- 723 CLAUDIA ROEBERS/ANITA MECHERIL/WOLFGANG SCHNEIDER
Migrantenkinder in deutschen Schulen.
Eine Studie zur Persönlichkeitsentwicklung

Weiterer Beitrag

- 737 MICHAEL TIEDTKE/ANDREAS WERNET
Säkularisierte Prophetie. Das Fach „Lebensgestaltung – Ethik –
Religionskunde“ (LER) in der verwissenschaftlichten Schule

Diskussion

- 753 CLAUDIA BISKUP/GERTRUD PFISTER/CATHRIN RÖBKE
„Weil man da über seine Probleme reden kann ...“ Partielle
Geschlechtertrennung aus der Sicht der Schülerinnen und Schüler

Besprechungen

- 769 KLAUS PRANGE
Christoph Lindenberg: Rudolf Steiner. Eine Biographie
- 772 PETER MARTIN ROEDER
Carola Groppe: Die Macht der Bildung. Das deutsche Bürgertum und
der George-Kreis 1890–1933
- 777 HARTMUT TITZE
Marita Baumgarten: Professoren und Universitäten im 19. Jahrhundert.
Zur Sozialgeschichte deutscher Geistes- und Naturwissenschaftler
- 778 WALTER HORNSTEIN
Giovanni Levi/Jean C. Schmitt (Hrsg.): Geschichte der Jugend. Band I:
Von der Antike bis zum Absolutismus; Band II: Von der Aufklärung bis
zur Gegenwart

Dokumentation

- 787 Pädagogische Neuerscheinungen

Kinderbilder

Zur Geschichte und Wirksamkeit eines Erziehungsmediums

„DAS ist Pinokio“, so heißt das Bild eines siebenjährigen Jungen, das in spontaner Arbeit außerhalb der Schulzeit entstanden ist (Abb. 1). CARLO COLLODIS „Geschichte einer Holzpuppe“¹ ist heute vor allem in Disney-Versionen zugänglich, die frei verfügbar sind für Kinder aller Altersstufen. Die Disney-Versionen sind für diverse Produkte im Kinder-Merchandising freigegeben. Die Vorlage des Bildes war ein „Pinocchio“-Bleistift; der Siebenjährige geht von dieser Kontur aus, er stellt also die Figur nicht als Holzpuppe dar, sondern als Stockschlips, auf den ein gelber Kopf montiert ist, dessen Gesicht durch Lächeln und blaue Augen Optimismus verbreitet. Pinocchio, im Roman bis kurz vor dem Ende ein schulunfähiges, also freies Kind, oder besser: eine Kindimitation, wird von einem realen Kind, das zur Schule gehen muß, mit eigenwilliger – gliedloser, man könnte sagen verkopfter – Freundlichkeit gedeutet, die die Pointe hat, die Logik der Vorlage, Pinocchio als *alter ego* realer Kinder, souverän übersehen zu können.

Ich könnte auch sagen, es handelt sich um eine freie Bearbeitung des literarischen Stoffes, die nichts verrät von der Medienästhetik und aber auch nichts von der didaktischen Absicht einer Schulstunde. Man sieht keine Disney-Figur und keinen Lehrbuchcomic, der zwanghaft motivieren will. Es handelt sich um keine Nachahmung, keine Anpassung an den Lehrerwillen, sondern um eine freie Schöpfung, ein Original, das nur in dieser Form vorhanden ist. Kennte man nicht den Titel des Bildes, käme man nicht auf „Pinocchio“, weil diese Vorstellung mit Deutungsmustern besetzt ist, an die sich wohl erwachsene Interpreten, aber offenkundig nicht die Kinder halten. Sie sind frei zum Original, und sei es nur, daß sie noch nicht richtig kopieren können.

Man sieht kein „Kind“, sondern die Darstellung eines Kindes. Dieser Unterschied ist grundlegend. *Kinderbilder* sind immer Bilder von Erwachsenen. Sie, nicht die Kinder, bestimmen die Geschichte der ästhetischen Generalisierung „Kind“; sie nutzen die damit verbundenen Darstellungs- und Wirkungschancen, sie prägen die politischen und pädagogischen Bedeutungen, die sich mit Kinderbildern verbinden. Kinder sind nie gefragt worden, ob und wie sie im Bild erscheinen wollen; und wenn Kinder „Kinder“ darstellen, sind dies allenfalls Provokationen der Kinderbilder von Erwachsenen. Kinder zeichnen Objekte, sie geben ihnen ihren je eigenen Stil, passen ihre Sprache dem Werk an, aber kon-

1 CARLO COLLODI (eigentlich LORENZINI) (1826–1890) veröffentlichte die *Storia un burattino* in Fortsetzungsform im *Giornale per i bambini* zwischen 1881 und 1883. 1883 erschien das Buch unter dem endgültigen Titel *Le avventure di Pinocchio* (RICHTER 1996).

struieren keine pädagogischen Bedeutungen, deren Geschichte also nicht der Kinderkunst entnommen werden kann².

Wenn Bilder von Kindern als Erziehungsmittel eingesetzt werden, dann nie von den Kindern selbst. Die Erwachsenenbilder haben ihren bestimmten, von den Kindern unterschiedenen Deutungskontext, der privat und öffentlich sein kann. „Kinder“ können einfach in Familienzusammenhängen erscheinen, individuell unterscheidbar, mit Namen und Person genau zugeordnet, abgegrenzt gegenüber allen Verallgemeinerungen. Die Bilder können aber auch genereller verwendet werden. Kinder sind oft Werbeflächen, denen psychologische Assoziationen wie Niedlichkeit oder Unschuld zugeschrieben werden, die sich auf Produkte übertragen lassen. Man kann also den Zuckergehalt der „Kinderschokolade“ hinter dem Bild fröhlicher Unschuld verstecken und von der Harmlosigkeit von Kindern, soweit sie verallgemeinertes Bild sind, auf die Harmlosigkeit des Produkts schließen. Kinderbilder von Erwachsenen erhalten aber auch *pädagogische* Bedeutungen. Sie signalisieren Normen, Absichten und Gefährdungen der Erziehung in einem allgemeinen und öffentlichen Sinne. Ohne ästhetisch verallgemeinerte Kinder wären Erziehungsdiskurse unmöglich, das heißt, wir haben immer *Bilder* vor Augen, wenn wir begrifflich über „Kinder“ sprechen.

Mich wird im folgenden wesentlich diese Variante interessieren: Kinderbilder als *Erziehungsmedium*, das festlegt, wie der abstrakte Ausdruck „Kind“³ sich anschaulich generalisieren läßt. Wir haben also nicht etwa *je bestimmte* Kinder, konkrete Personen wie den Zeichner des „Pinokio“, vor Augen, sondern *Bilder*, wenn wir Zusammenhänge zwischen Kindern und ihrer Erziehung herstellen, die öffentlich artikuliert werden. Die Sprache der Erziehung, könnte ich auch sagen, bezieht Begriffe weniger auf Theorien als auf Vorstellungen, die sich bildlich deuten lassen. Man kann sich diese Eigenart an der Neigung klarmachen, Erziehungsprobleme mit Karikaturen der je anderen Seite zu diskutieren. Die eigene Position ist unverzerrt, die andere die Karikatur, so daß der Kontrast wirken kann.

Diese These wird in drei verschiedenen Teilen dargestellt: Zunächst werde ich die *Geschichte* der pädagogischen Bilder ansprechen, die zwei extreme Pole hat, die Heiligkeit des Kindes auf der einen, die Nöte der Erziehung, besonders der Schulerziehung, auf der anderen Seite (1). In einem zweiten Schritt stelle ich *Verwendungsvarianten* vor, also Kinderbilder in verschiedenen pädagogischen Kontexten, darunter auch solchen der Werbung *für* Erziehung (2). Abschließend frage ich nach der *Unausweichlichkeit* dieser ästhetischen Steuerungen: Müssen wir wirklich „Kinderbilder“ im Kopf haben, wenn wir Kinder erziehen? Oder wollen wir überhaupt nur erziehen, *weil* wir bestimmte Bilder im Kopf haben? (3)

- 2 Unter „Kinderkunst“ verstehe ich die eigenen ästhetischen Artikulationen von Kindern. Ich folge dem Begriff *L'arte dei bambini*, den der italienische Kunsthistoriker CORRADO RICCI 1887 prägte.
- 3 Der Ausdruck „Kind“ abstrahiert vom Geschlecht, von der Kultur, der sozialen Schicht, dem Milieu und nicht zuletzt von der Geschichte. Ich komme darauf zurück.

1. Zur Geschichte der pädagogischen Bilder

„Avant la classe: la pédagogie individuelle“ heißt eine französische Gravur vom Ende des 16. Jahrhunderts (COMPÈRE 1985, ill. 1). Kinder sind *Schüler*, man sieht Knaben, die von einem Lehrer in einem geschlossenen Raum voller pädagogischer Symbole unterrichtet werden. Die Schüler lösen Aufgaben, indem sie Bücher studieren; ihre je individuelle Arbeit wird von dem vor ihnen sitzenden Lehrer begutachtet. Die Schüler sitzen um den Lehrer herum, sie bilden einen kleinen Kreis von Lernenden, die sich ganz auf ihre Aufgabe konzentrieren. Was diese Aufgabe definiert, ist ein Kanon des Wissens. Die Zahlen markieren den Rang der Schüler, ab dem fünften Rang sind Bezeichnungen zu sehen, *audio* (besser zuhören), *parvulus* (ganz wenig), *fidelis* (Festigkeit ist zu verbessern) und so weiter. Den Sinn des Unterrichts beschreibt ein Zitat aus dem Buch der Psalmen: *Initium sapientiae timor Domini*, zu übersetzen mit: „Die Furcht des Herrn ist Anfang der Weisheit“ (Ps. 111, 10) (Abb. 2).

Schulszenen dieser Art legen Kinder auf bestimmte Rollen, Verhaltensrepertoires und Ausdruckschancen fest. Die Perspektive ist fast immer die des Lehrerstandes oder die von mehr oder weniger übelwollenden Beobachtern. Man sieht so Kinder in der Optik von Standespropaganda oder von Schulkritik, wobei beides oft schwer zu unterscheiden ist. Eine französische Gravur „La bonne correction fait la bonne éducation“ (ebd., ill. 11) kann als *Methode* und *Kritik* der Methode gelesen werden, als Anweisung und als schlechter Effekt des Unterrichts. Und was zeitgenössisch legitim war, also als Bestandteil pädagogischer Empfehlungen verstanden werden muß, etwa die Zuchtrute (*la férule*) oder der Schulkarzer (*Ecolier en Prison du pain et à l'eau*) (ebd., ill. 12, 13), kann und *muss* heute kritisch verstanden, nämlich zur Abgrenzung gegenüber früheren Epochen der Verschulung benutzt werden. Immerhin aber sieht man Kinder in einem *sie bestimmenden* Kontext, der *Schülerschaft*, definiert, als sei diese ein Schicksal, dem niemand entkommen soll.

Die Verengung auf den Schulkontext hat für die Bildüberlieferung „Kind“ und „Kindheit“ zwei nachteilige Folgen. Zum einen wird die Varianz beschränkt, Kinder erhalten nur wenige, sich ständig wiederholende Darstellungsschemata; zum anderen wird gerade dadurch die Bedeutung von Schule so zentral, daß die anderen Erfahrungsfelder nachgeordnet erscheinen. Kindheit im Mittelalter, also in einer nicht oder nur schwach verschulten Epoche⁴, läßt sich als Erziehungskosmos beschreiben (vgl. SHAHAR 1990), dessen „Pädagogik“ von der Vorstellung des Lebenszyklus bestimmt war – *Du bébé au grand-père*, wie in einer französischen Darstellung des Lebensalters aus dem 15. Jahrhundert zu sehen ist (RICHÉ/ALEXANDRE-BIDON 1994, S. 8). Mindestens im späten Mittelalter ist auch ein Bewußtsein für das einzigartige Kind vorhanden (*l'enfant unique*) (ebd., S. 10)⁵, auch wenn die Bilder noch nicht „*individuell*“ sind. Die Erziehungsaufgaben sind klar zu sehen: Kinder müssen vor Krankheiten ge-

4 Das gilt für die Breite und die soziale Verteilung des Angebots. Die hochstehenden Klosterschulen etwa des frühen Mittelalters, die Träger der Bildung und so der Kultur waren, standen nur wenigen offen (vgl. RICHÉ 1995).

5 Es handelt sich um eine Darstellung des 15. Jahrhunderts. Der Titel ist eine nachträgliche Zuschreibung. Einzigartig ist das Kind nicht ästhetisch, es handelt sich nicht um ein Porträt, sondern von seiner Stellung der Familie her.

schützt werden (ebd., S. 16), sie müssen Laufen lernen (ebd., S. 18), sie werden unterrichtet (ebd., S. 22), nehmen am Arbeitsleben teil (ebd., S. 24) und spielen (ebd., S. 32)⁶. Kindervergnügen sind das Reiten des Steckenpferdes (ebd., S. 34)⁷, Cricket-Spielen (ebd., S. 35)⁸ oder einfach *la chasse aux papillons* (ebd.).

Auch hier gibt es Schulszenen. Man sieht gestrenge Lehrer, die mit Ruten in der Hand lernende Kinder überwachen (ebd., S. 36), man sieht einzelne lernende Schüler (ebd., S. 37), und man sieht, daß und wie die spätmittelalterliche Schule gute und schlechte Schüler unterschieden hat (ebd., S. 40)⁹. Was man *nicht* sieht, sind kultische Kinder; es gibt im Mittelalter keinen „cult of childhood“, wie der Historiker GEORGE BOAS (1990) die ästhetische wie literarische Hervorhebung „des“ Kindes genannt hat. Die mittelalterlichen Szenen sind beschreibend, nicht individualisierend; sie erfassen Kinder in sozialen und symbolischen Zusammenhängen, nicht Kinder *an sich*. Selbst (oder gerade) Sterbeszenen (vgl. RICHÉ/ALEXANDRE-BIDON 1994, S. 31) versuchen, die *Situation*, nicht die sich darin artikulierende *Individualität* zu erfassen. Man sieht, wie das tote Kind bestattet wird, man sieht *nicht*, wenigstens nicht „individuell“, die Trauer der Mutter.

Individuelle Kinder sieht man (oder glaubt man zu sehen)¹⁰ in bestimmten Renaissance-Bildern, etwa in einem Detail von CARLO CRIVELLIS¹¹ *Annunciazione con Sant'Emidio* (Abb. 3) von 1486. Das Bild zeigt – symbolisch genau komponiert – eine gespannte religiöse Erwartung; es zeigt Erleuchtung und Gnade, eine Aussicht, die an einer Stelle seltsam durchbrochen ist. Man sieht in der Mitte des linken Bildrands ein neugieriges Kind, das – unbeachtet von den Erwachsenen – um die Ecke schaut und beobachtet, was nicht für seine Augen gedacht ist. Das Kind ist ein Mädchen, es ist das einzige Kind im gesamten Personal des Bildes, und es teilt nicht die angespannte Aufmerksamkeit der Erwachsenen, aber ist immer noch Teil der Szene. Seine „Individualität“ ist eine nachträgliche Deutung aus heutiger Sicht; das Mädchen gehört zur Symbolstruktur des Bildes und kann unabhängig davon nicht erscheinen. Es ist nicht, in einem modernen Verständnis, „autonom“ (vgl. LANGMUIR 1997, S. 16, 38).

Porträts von Kindern, die individuelle Personen nachbilden, entstehen im 16. Jahrhundert, sehr konzentriert etwa in der holländischen Malerei, die für ihre

6 Die beiden ersten Darstellungen entstammen dem 15., die dritte dem 16. Jahrhundert. Es sind also *späte* Dokumente für „mittelalterliche“ Verhältnisse.

7 *A colifourchon sur le cheval-bâton sous le regard des étoiles, Mars, Vénus et les autres* (15. Jahrhundert).

8 Das Spiel stammt vermutlich aus dem 13. Jahrhundert. Anfänglich wurden zwischen Erwachsenen und Kindern nicht unterschieden (vgl. GREEN 1988, S. 13 ff.). Das Spiel wurde in adligen Familien gepflegt; ein fester Begriff „Erziehung“ war dabei nicht vorhanden (vgl. DECLAIS BERKVAM 1981, S. 56 ff.).

9 Es handelt sich um eine Darstellung des 16. Jahrhunderts, also wiederum um eine *späte* Quelle.

10 „Individualität“ in einem ästhetisch nennenswerten Sinne zeigt erst die Porträtmalerei des 15. Jahrhunderts. Sie soll *einzelne Personen* darstellen, nicht lediglich Funktionen, Szenen und Ereignisse (vgl. BOEHM 1985).

11 CARLO CRIVELLI (zwischen 1430/35–vor 1500) war Teil der Schule von Venedig. Er floh 1457 von Venedig nach Dalmatien, von 1468 an arbeitete er in der *Marche*, die zum Kirchenstaat gehörte. CRIVELLIS strenger, kristalliner Stil ist beeinflusst durch FRANCESCO SQUARCIONE und ANDREA MANTEGNA.

Aufträge ein prosperierendes Bürgertum voraussetzen konnte (vgl. SCHAMA 1988, S. 481–561). Man sieht hier psychologisch gedeutete Kinder, also Kinder, die nicht nur spielen, sondern zugleich Freude haben (ebd., S. 553), Kinder und Jugendliche, die in *ihren* Aggressionen dargestellt werden (ebd., S. 554), schließlich Kinder, die auf realistische Weise zur Schule gehen (ebd., S. 558)¹². Es sind dies offenkundig keine kultischen, keine pädagogisch gedeuteten Kinder. Auf der anderen Seite entwickelte sich ein höfisches Interesse an „genialen Kindern“, deren Sensation es war, *vor* der Zeit Erwachsenenleistungen zu erbringen und diese nach Möglichkeit zu übertreffen. Im frühen 18. Jahrhundert sieht man etwa junge Gelehrte (Abb. 4), die in die Akademien der Wissenschaften aufgenommen werden sollen (vgl. SACQUIN 1993, S. 86)¹³. Das Kind beherrscht die Wissenschaften, sein Genie wird von der Muse geleitet; es ist verständig in allen Künsten, und nur *dies* ist sein Glück. Das geniale Kind ist paradoxerweise eine Erwartung höchster Knappheit und allgemeiner Bewunderung.

Das *Glück* des Kindes ist ein TheorietHEMA des 18. Jahrhunderts, gekoppelt wesentlich an die literarische Rezeption ROUSSEAUS¹⁴, und so gebunden an Konzepte der Natur oder der Natürlichkeit, die dem künstlichen Genie der Bildung radikal widersprachen. Allerdings enthält die Bildüberlieferung kaum Hinweise auf „glückliche Kinder“. Sehr oft sieht man häusliche Szenen der Erziehung und Belehrung, die Kinder in der Reihe der Geschwister zeigen, beobachtet von wohlmeinenden Eltern und konzentriert auf Lehrbücher (ebd., S. 117)¹⁵. Oder man sieht, wie in JOSEPH WRIGHT OF DERBYS „The Orrery“,¹⁶ wie Kinder die neuen Wissenschaften kennenlernen, nämlich ein häusliches Planetarium erleben, das ihnen den Sternenhimmel vorführt und so didaktisch die Welt erklärt.

In beiden Fällen wird eine *pädagogische* Botschaft vertreten, die Kultur des Buches auf der einen, die Rationalität der Wissenschaften auf der anderen Seite. Die Bilder sind Teil der bürgerlichen Erziehungskultur, die im 19. Jahrhundert allmählich in die Schulkultur überführt wird. Buch und Wissenschaft definieren den Symbolzusammenhang und die Materie der Schule des 19. Jahrhunderts, so daß angestrengt arbeitende *Schüler* (ebd., S. 147) eher zu erwarten sind als

12 JUDITH LEYSTER: „Children with a Cat and a Slow-Worm“ (um 1640) (National Gallery London) (FOX HOFRICHTER 1989, Tafel XVII). JAN MIENSE MOLENAER: „Children with Dwarves“ (1646) (Stedelijk van Abbmuseum Eindhoven). JAN STEEN: „School for Boys and Girls“ (National Gallery of Scotland, Edinburgh).

13 Dargestellt wird das Wunderkind JEAN-PHILIPPE BARATIER. Das Bild des Berliner Hofmalers ANTOINE PESNE (1735) wurde von der preußischen Königin in Auftrag gegeben. BARATIER war zum Zeitpunkt der Darstellung vierzehn Jahre alt und bereitete sich auf seinen Empfang in der Berliner Akademie der Wissenschaften vor (SACQUIN 1993, S. 87).

14 Die *Rezeption* des *Emile* ist von den tatsächlichen Aussagen ROUSSEAUS zu unterscheiden, „Glück“ von Kindern ist eng gekoppelt mit Tugenderwartungen, die ROUSSEAU „natürlich“ verstanden wissen wollte. Dabei spielen religiöse Überzeugungen, etwa der *solitude*, eine zentrale Rolle (vgl. OELKERS 1997b), die von den Lesern des *Emile* kaum wahrgenommen wurden. Für ROUSSEAU ist *vertu* nie *plaisir*; *Emile*, die Romanfigur, spielt nicht, musiziert nicht und will auch nicht unterhalten, sondern folgt den didaktischen Anweisungen seines „gouverneurs“.

15 *L'éducation des jeunes esprits au sein d'une famille bourgeoise*; das Bild stammt von J.M. COURBETTE (SACQUIN 1993, S. 116).

16 JOSEPH WRIGHT OF DERBY (1734–1797) war eng verbunden mit der *Lunar Society of Derby*, in denen Autoren wie JOSIAH WEDGWOOD, JOSEPH PRIESTLEY oder ERASMUS DARWIN für die Begründungen und das Durchsetzen der industriellen Revolution in England sorgten. Der romanistische Stil (LISTER 1989, Nr. 9) diente der technischen Avantgarde.

„glückliche Kinder“, deren Kult erst geschaffen werden muß. Das wahrscheinlich bekannteste Kinderbild der deutschen Romantik, PHILIPP OTTO RUNGES „Die Hülsenbeckschen Kinder“ von 1806 (vgl. TRAEGER 1996)¹⁷, zeigt konzentrierte, ernsthafte, auch ernst zu nehmende, aber keine glücklichen Kinder, vorausgesetzt einmal, das „Glück von Kindern“ ließe sich symbolisch darstellen.

Was RUNGES Bild (Abb. 5) unterscheidet, ist die Symbolstruktur: Die Kinder stehen *außerhalb* des Zaunes und *vor* dem Haus; sie sind Teil einer Gartenlandschaft, die nicht von Erwachsenen überwacht wird, und sie gehen allein in die Welt, die frei ist von didaktischen Symbolen. Es sind *Kinder*, keine Schüler, die Kinder sind *mit sich* beschäftigt, die reale Welt der Stadt ist nur im Hintergrund zu sehen, ohne daß eine emileische Einsamkeit herrschen würde. Die älteren Geschwister sorgen sich um das Jüngste, aber ein pädagogischer Auftrag oder eine Erziehungsabsicht ist nicht sichtbar. Der Weg geht *hinaus* und ist doch *übersichtlich*, die Rückkehr zum Elternhaus steht jederzeit offen. Und das Ganze ist eine *ernste*, eine *kindliche* Angelegenheit. Erwachseneninterpretationen von „Glück“ als Lernziel für Kinder sieht man *nicht*.

Vergleicht man dieses Bild mit dem Höhepunkt der *pädagogischen* Romantik in Deutschland, FRIEDRICH FRÖBELS „Mutter- und Koselieder“ von 1844¹⁸, dann fällt schon in der Titelgravur der Unterschied auf (Abb. 6). FRÖBELS *Kindergarten* ist ein Intérieur, das durch einen Eingang betreten sein soll. Innen und Außen sind klar unterschieden, Kinder sind wie Pflanzen, die in einem Hausgarten wachsen sollen. Der Raum ist abgegrenzt und eng, die Kinder sind behütet von einer sonnigen Welt, zwischen Sonne und Wolken ist ein Engel zu sehen, das Symbol der kindlichen Unschuld nicht nur im Erziehungskitsch (vgl. RAVASI/ROVETTA 1996). Dargestellt werden soll, so heißt es in der Erklärung des Titelblattes, der „Geist des Lebenseinklangs, welcher das Seiende achtet, das werdende pflegt und das Habende bewahrt“ (FRÖBEL 1982, S. 89). Dieser Geist ist weiblich; der Garten der Kinder wird gepflegt von *Müttern* oder *mütterlichen* Erziehern, bewußt in Gegensatz zur *männlichen* Schulwelt, die FRÖBEL im gesamten Bildmaterial der „Mutter- und Koselieder“ an keiner Stelle berücksichtigt. Ihre Welt ist geschlossen, kontrolliert und zwanghaft wohlmeinend.

Die Kinder sind *Erziehungskinder*, zurechtgelegt für die Absicht, also dargestellt im denkbar besten pädagogischen Licht. Das hier entstehende „Kindgemäße“ ist eine Vision des niedlichen, verständigen, willigen Kindes, dem die Mutter eine freundliche Welt zeigen kann (ebd., S. 55), das mit den Eltern die freie und harmlose Natur entdeckt (ebd., S. 64) und das sich im Hause verständig und aufmerksam anstellt. Im *Kindergarten* ist das Kind der „kleine Gärtner“ (ebd., S. 67). Die Symbolstruktur erlaubt es, Kinder auf Pflanzen und Pflanzen

17 PHILIPP OTTO RUNGE (1777–1810) kam 1795 nach Hamburg, studierte 1799 bis 1801 an der Kunstakademie in Kopenhagen und ging 1801 nach Dresden. 1804 kam RUNGE nach Hamburg zurück. Das Bild zeigt drei Kinder von FRIEDRICH AUGUST HÜLSENBECK (1766–1834). Garten und Haus lagen vor den Toren Hamburgs im Dorf Eimsbüttel. Dargestellt werden die fünfjährige MARIA HÜLSENBECK, der vierjährige AUGUST und der zweijährige FRIEDRICH. Im Hintergrund sieht man Hamburger Kirchen. Das große Bild – 131,51 × 43,5 cm – ist Anfang 1806 fertiggestellt worden (TRAEGER 1996, S. 5–11).

18 FRÖBELS *Familienbuch* (so der Untertitel) erschien zuerst 1844 im Selbstverlag des Verfassers. Die Radierungen stammen von FRIEDRICH UNGER (1811–1858), FRÖBELS Zeichenlehrer in Blankenburg.

auf Kinder zu beziehen, ohne daß Dissonanzen entstehen würden. Die triviale Macht des Bildes wird durch den Erziehungswunsch zusammengehalten, der von Bedürftigkeit und Dankbarkeit ausgeht. Kinder *wollen* erzogen werden und sind *dankbar* dafür, sofern bestimmte pädagogische Bedingungen erfüllt sind. Zu *dieser* Vorgabe muß das Bild des Kindes passen; Kinder können nicht frei, nicht wild, nicht ungebärdig oder ignorant erscheinen, wenn man mit ihnen *Erziehung* verbinden will. Das setzt, schon bei ROUSSEAU, die Logik der Botanik voraus, Beschneidungen oder Pflanzabsichten, die so wohlmeinend sind, daß sie sich nicht gegen das Objekt richten können. Auch aus diesem Grunde ist von *Entwicklung* die Rede, Kinder „entwickeln“ sich organisch, aus Anlagen heraus zu Endpunkten, die sie ohne pädagogische Anleitung nicht erreichen würden.

Das erklärt, warum das wohl berühmteste Pädagogenporträt, „Johann Heinrich Pestalozzi mit seinem Enkel Gottlieb“ (1805)¹⁹, durch eine Abhängigkeitsgeste charakterisiert wird (SOËTARD 1987, S. 105) (Abb. 7). Das Kind ist von der umarmenden, sorgenvollen Liebe des Erziehers abhängig, die richtige Erziehung setzt *diese* Symbiose voraus, das Kind ist nicht frei zu sich selbst, es *braucht* „Erziehung“, nämlich Umfassung und Zuwendung *vor* der Freiheit (vgl. OELKERS 1997 a). Der Kult der Kindheit ist so wesentlich ein pädagogischer Kult, der Putten enthält, kleine Engel, gelegentliche Genies, große Ziele, hochfahrende Selbstentwürfe der Erzieher, enge, überschaubare Räume, Symbole der Sorge – aber keine Kinder, die sich *unterscheiden* ließen von ihrer pädagogischen Ästhetik.

Die ästhetischen Möglichkeiten sind eng begrenzt, man sieht nie groteske Kinder, kaum verzerrte, nie überdimensionale, selten häßliche und böse nur als *abschreckende* Beispiele. Ein Kult braucht eine sakrale Mitte, das *heilige* Kind, das sich aus den christlichen Konnotationen löst, aber die Heiligkeit des Gotteskindes bewahrt. Diese Mitte ist beliebig übertragbar, das heißt, einer eng begrenzten Ästhetik steht eine nahezu unbeschränkte Verwendungsvielfalt gegenüber, die ich in einem zweiten Schritt darstellen und interpretieren werde.

2. Varianten des „heiligen Kindes“

Die christliche Bewunderung gilt der Magie des Gottessohnes, genauer: der Magie seiner Geburt und so der Unschuld und symbolischen Macht des Neugeborenen. *Dieses* Kind ist nie allein, unabhängig für sich zu sehen, aber es ist immer der Mittelpunkt von Szenen der Bewunderung. Ein Beispiel ist CARLO DOLCIS *Adorazione dei Magi* von 1649²⁰ (LANGMUIR 1997, S. 189) (Abb. 8). Alle Blicke, von den Engeln bis zu den Königen, gelten dem neugeborenen Kind oder seiner Sorge. Das heilige Kind ist das Zentrum des Kultes und der Mittelpunkt der Welt, konzentriert auf *einen* Raum in *einem* Augenblick. Der christliche Glaube wird *mit* dem Kind geboren; das Wunder des Mensch gewordenen Gottes, der *Sohn* ist, setzt das Bild des Kindes in eine unvergleichliche Stellung, die die

19 Das Bild stammt von GUSTAV ADOLF SCHÖNER (1774–1841), der von 1803 bis 1810 in der Schweiz lebte. Er malte PESTALOZZI mit seinem Enkel 1805 in Yverdon.

20 CARLO DOLCI (1616–1686) gehört zur florentinischen Barockmalerei. Bekannt sind seine religiösen Darstellungen, etwa „Der heilige Dominikus im Gebet“ (Palazzo Pitti, Florenz).

christliche Religion überhaupt erst unterscheidbar machte. Daraus entstand eine ikonische Welt, die Mutter-Kind-Beziehungen – *Madonna col Bambino* – als symbiotische Heiligkeiten deuteten. Das Bild von SEBASTIANO DEL PIOMBO, das um 1520 entstanden ist²¹ (ebd., S. 152) (Abb. 9), zeigt eine durch männliche Versuchung gefährdete Heiligkeit, die durch das Kind geschützt wird. Die Unschuld des reinen Kindes ist der Mutter verpflichtet und garantiert diese, eine Allegorie nicht nur des heiligen Kindes, sondern auch der erhabenen Weiblichkeit.

Natürlich ist die Welt niemals so fromm gewesen, wie es eine bestimmte Auftragsmalerei hat sehen wollen. Es ist aber auffällig, daß bizarre oder groteske, häßliche oder komische Kinder für den Untergrund reserviert sind – die esoterische, phantastische oder magische Literatur des 15. und 16. Jahrhunderts (vgl. BALTRUSAITIS 1997), in der Engel in allegorischen Posen der *cupido* erscheinen können (ebd., S. 64), Kinder Monster sind oder Monster Kinder (ebd., S. 95) und Unschuld als Karikatur der *amore inconstante* eingesetzt wird (ebd., S. 168)²² (Abb. 10–12). Das Groteske, Komische, Monströse paßt nicht zum heiligen Kind, das glatt, wohlgeformt und entrückt dargestellt werden muß. Nur so ist *Entzücken* möglich. Der Untergrund ist also nur ein Gegenmedium, in dem die skandalösen Varianten präsentiert werden. Das offizielle Kind ist das der christlichen Kultur oder des einzigen Weges zu Gott, den *ein* Kind aufgetan hat.

Ein wichtiges didaktisches Mittel zur Darstellung dieser Pädagogik war im 16. und 17. Jahrhundert die Buchemblematis, die ein frommes Publikum erreichte, in bürgerlichen Häusern benutzt wurde und auch in der Lehre Verwendung fand. Ein Beispiel ist JOHANNES SAUBERTS *Emblemata sacrorum*, dessen vier Teile zwischen 1625 und 1630 in Nürnberg gedruckt wurden²³. Die *via unica Christus* (SAUBERT d. Ä. 1977, Nr. 43) ist der Weg aus dem Dunkel ins Licht, aus den Fängen des Teufels in die Erlösung durch Christus, von der Erde in den Himmel. Der Weg verläuft über Stufen, die die Anstrengung des Glaubens repräsentieren; am Ende symbolisiert die Hand – die Verbindung zwischen Mensch, Christus und dem unsichtbaren Gott – den Vollzug der Gnade, ohne daß die Erlösung selbst sichtbar wäre. Der Weg ist eine Aufforderung, die *in der Seele*, also dem nicht sichtbaren Raum, vollzogen werden muß.

Das setzt christliche Erziehung voraus, die nicht das heilige – das wäre blasphemisch –, sondern das reale Kind betrifft. Die *Krone* der Tugend ist nur zu erlangen, wenn die *Kette* der Zucht akzeptiert wird (ebd., S. 51) (Abb. 13). Beide haben den

21 SEBASTIANO DEL PIOMBO (um 1485–1547) malte zunächst in Venedig, beeinflusst durch GIORGIO NE, und ging 1511 mit einem Ruf des Bankiers CHIGI nach Rom. Er war hier Mitglied des RAFFAEL-Kreises und schloß sich nach 1516 MICHELANGELO an. Bekannt wurde er vor allem durch seine Porträts. („PIOMBO“ – das Siegel – ist ein Beiname; er spielt an auf die 1531 verlehene Sinekure des päpstlichen Siegelbewahrers.)

22 Der Tanz des Cupido stammt aus dem Ende des 15. Jahrhunderts, die Geburt der Monstren entstand 1516 nach einem Motiv von HANS BURGKMAIR; das Symbol der unsteten Liebe ist ein Detail von CORNELIUS REEN (zu datieren vermutlich auf das Jahr 1661).

23 JOHANNES SAUBERT D. Ä. (1592–1646) war erster Pfarrer bei St. Sebald in Nürnberg, Stadtbibliothekar und Antistes der Nürnberger Geistlichkeit. Die vier einzelnen Teile des *Emblemata sacrorum* erschienen als Separatdrucke 1625, 1626, 1629 und 1630. Verlegt wurden die Drucke vom niederländischen Emigranten BALTHASAR CAYMOX in Nürnberg. Nürnberg war neben Frankfurt ein europäisches Zentrum der Emblematis, die als Erziehungsmedium verstanden werden kann (vgl. OELKERS 1997).

Segen und das Symbol der Engel, aber werden vollzogen von Vätern und Müttern, die lieben und strafen müssen. Der Vater hält die Rute in der Hand und ermahnt mit dem Zeigefinger, die Mutter unterstützt die Ermahnung, das Kind nimmt sie dankend entgegen. Die Demut von Kindern ist nicht selbstverständlich; sie setzt Autorität und den Einsatz von Machtmitteln voraus, die dem Besten des Kindes dienen sollen. Man sieht in dem Bild auch die Utensilien der Bildung, nämlich Lehrbücher, Meßwerkzeuge, Zeichengeräte, die anzeigen sollen, wozu Krone und Kette dienen, nämlich zur Erzeugung einer frommen Lebenstüchtigkeit, die nicht von den Kindern in Frage gestellt werden kann oder darf.

Die Erziehung hat ein *Ziel*; sie geht einen *Weg*, der Weg hat Hindernisse, ist unsicher, kann verfehlt werden, aber er ist *bestimmt*, den Glauben vorausgesetzt. Die Sprache der Erziehung wird mit diesen Metaphern zu einer *Zielsprache*, die Kinder so beschreibt, daß sie von mächtigen und aber verantwortlichen Erziehern auf den richtigen Weg ins Leben geführt werden, was den richtigen Weg *des Lebens*, nämlich den Weg des Glaubens, zur Bedingung hat. Bis heute bestimmen daher nicht zufällig *Zielmetaphern* Erziehungsdiskurse, die nicht Kinder, sondern Erwachsene *für* und *über* Kinder führen. Sie (die Erwachsenen) bestimmen stellvertretend auch die Bilder, als die Kinder generell erscheinen sollen. Und diese Struktur gilt auch dann noch, wenn Kinder selbst das Erziehungsziel werden.

Erst im 19. Jahrhundert, ausgehend von Motiven der Romantik, entsteht das „heilige Kind“ als *Erziehungsbild*, nämlich als generalisiertes Bild, das Erziehung illustrieren und dabei selbst erziehen soll. Es geht nun nicht mehr um die Krone der Tugend und die Kette der Zucht, sondern um *schöne, makellose, perfekte* Kinder, denen in der Proportion nichts fehlt, ohne daß sie Erwachsene wären. Ein Biedermeierporträt aus dem Jahre 1830²⁴ (Abb. 14) zeigt einen älteren Knaben, der Kind ist, nicht Schüler (obwohl er didaktische Symbole trägt), das Kindsein aber mit einer Makellosigkeit verbindet (HIMMELHEBER 1989, S. 117). Das Bild hat zwei fesselnde Motive, die Augen des Knaben und die oberhalb des Herzens angelehnte Hand, die fast vergoldet wirkt. Der Blick ist einem ernsten, entschlossenen Gesicht entnommen, das Kindern Selbstbewußtsein zubilligt, aber zugleich unantastbar scheint. Erziehung im Sinne der christlichen Zucht wäre hier die entscheidende *Störung*; das Kind – ein Kind dieser Gesellschaftsklasse – kann mit *sich selbst* umgehen.

Kinder, die so dargestellt werden, erfordern eine ästhetische Konzentration. Die Symbolik muß sich ebenso wie die Form und die Farbgestaltung aus dem Kontext von Familie und Erziehung lösen, damit „Kinder“ als *Bilder* unterscheidbar werden. „Das“ Kind hat keinen bestimmten Ort, keinen Garten, kein Haus, keine Schule, der Raum ist anonym, ebenso die Zeit, die auch nicht die Zeit des Kindes oder der Erziehung ist. Was man sieht, ist ein Bild, das beliebige Verallgemeinerungen zuläßt, weil das Abbild symbolische Perfektion anstrebt. Kinder, soll das heißen, sind nicht mehr Teil des Mythos, sondern *werden* zum Mythos²⁵, zum heiligen Kind, das in einer sich säkularisierenden Gesellschaft die

24 WILHELM VON SCHADOW, „Bildnis Felix Schadow“ (um 1830). Der Sohn des Malers ist zu diesem Zeitpunkt elf Jahre alt.

25 „Mythos“ verstanden als realitätsfreie Erwartung, die das Idealbild *überall* voraussetzen kann, ohne durch Erfahrungen korrigiert zu werden.

Mitte der Erziehung darstellen soll, die *faktisch* verloren wird (vgl. WEISSER 1995).

„Gesellschaft“ ist am Ende des 19. Jahrhunderts soziale Differenzierung, die sich nur formal – mit Hilfe politischer Verfahren – bearbeiten läßt. Wer *für die* Gesellschaft erziehen will, hat eigentlich kein Objekt, weil sich der Adressat in der zunehmenden Differenz verliert. Es gibt keine „Einheit“ der Gesellschaft, auf die sich Erziehung richten könnte, während auf der andern Seite der Mythos des Kindes entsteht, mit dem der Verlust des Adressaten „Gesellschaft“ kompensiert werden soll. Anders wäre kaum verständlich, warum es in der modernen Kunst bis heute kaum Dekonstruktionen des Kindes gibt, also auch eine sehr formautonome Malerei immer noch den Mythos des Kindes sehen will (vgl. MOLLET 1997).

Kinder sind kaum Thema von Satiren²⁶; mit ihnen verbinden sich keine skandalösen Formen, ihre maßgebenden Darstellungen sind nie grell, nie störend oder gar zerstörerisch. Aggressive Kinder sind immer pädagogische *Warnungen*, wie sich gut am erfolgreichsten Kinderbuch des 19. Jahrhunderts zeigen läßt, HEINRICH HOFFMANNs „Struwwelpeter“ (zuerst in gedruckter Form 1845 erschienen)²⁷. Das Buch sollte mit seinen Grotesken *erziehen*, dabei die Kinder unterhalten und ihnen unterschwellig ein Bild des *guten* Kindes vermitteln. Die langen, verstrohten Haare und die grotesken Fingernägel des *Struwwelpeter* werden auf dem Titelbild mit Kamm und Schere abgebildet; das Kind weint über seine wüste Situation; der erzieherische Eingriff ist dann ein naheliegender Schritt, der sich jeder weiteren Begründung entzieht, während *Kinder* das Buch anders lesen, nämlich tatsächlich als Groteske, die durch den lustigen Abstand zur Wirklichkeit zu unterhalten versteht.

Pädagogisch ist das nicht, weil der Schluß auf das Gute fehlt. In der Erziehung soll das Spiel mit dem Häßlichen *Schönheit* nahelegen, ebenso wie aus der Darstellung von Übeln Einsicht in die Tugend entstehen soll, während jede dieser Darstellungen auch die Übel attraktiv machen kann. Die Ästhetik der Erziehung bemißt sich daran, wieweit es ihr gelingt, die falschen Schlüsse zu begrenzen. Im 19. Jahrhundert dienen dazu oft Familienporträts, nicht lediglich Porträts einzelner Kinder. Die Familie ist der ästhetische Appell, mit dem die Notwendigkeit von Erziehung verallgemeinert wird. Kinder sind eingerückt in die symbolische Struktur des bürgerlichen Hauses, die ihre Individualität normativ bindet. Man sieht oft heilige Familien, aber noch nicht heilige Kinder in ihrer trivialisierten Form.

26 Wie JONATHAN SWIFTS Vorschlag, mit den Kindern der Armen umzugehen (1729) (SWIFT 1989, S. 492–499).

27 Der Frankfurter Arzt HEINRICH HOFFMANN (1809–1894) entwickelte den *Struwwelpeter* für seinen dreijährigen Sohn CARL PHILIPP, der das gezeichnete und selbstgeschriebene Buch Weihnachten 1844 als Geschenk erhielt. Ein Jahr später, ebenfalls zu Weihnachten, erschien in Frankfurt (bei J. Rütten) der erste Druck („Lustige Geschichten und drollige Bilder mit 15 schön kolorierten Tafeln für Kinder von 3–6 Jahren“). Die Geschichten wurden mit den rasch aufeinanderfolgenden Auflagen vermehrt, 1847 ist das Buch inhaltlich komplett. Die zweite Fassung des Buches (mit der 28. Auflage 1859) bringt die ästhetisch endgültige Form. Das Buch war ein beispielloser Erfolg: 1876 erschien die 100. deutsche Auflage, 1894, als HOFFMANN starb, war fast die 200. erreicht. Zwischen 1848 und 1938 erschienen allein 18 englische Übersetzungen, darunter 1891 die von MARK TWAIN (vgl. HOFFMANN 1994, S. 121 ff.; HERZOG/HERZOG-HOINKIS/SIEFERT 1995).

Eine populäre Kultur des heiligen Kindes entsteht erst Ende des 19. Jahrhunderts, mit der Entwicklung der Produktwerbung und unter Benutzung von mythischen Motiven vor allem der präraffaelitischen Malerei. Das Jugendstilkind ist schon früh sichtbar, etwa in DANTE GABRIELE ROSSETTIS „Jugend der Jungfrau Maria“ von 1848/49 (BARILLI 1974, Tafel 3). WALTER CRANE²⁸ machte daraus leichte Märchenbilder, die tanzende Mädchen zeigen, den zarten Kontakt zwischen Jungen und Mädchen oder Schäfermotive der Jugend (CRANE 1993, S. 13, 15, 44), die sich am Ende des 19. Jahrhunderts auch im deutschen Stil der Jugend (vgl. WEISSER 1979) wiederfinden lassen. Das Titelbild der Zeitschrift „Jugend“ in der Ausgabe Nr. 40 (1897)²⁹ zeigt zwei ausgelassene junge Mädchen, die am Meer in grüner Natur einen unbemerkten Reigen tanzen, weiß gekleidet und hingegeben einem erotischen Erleben, das nur die Berührung der Hände verlangt. Ein Ton der Unberührtheit herrscht vor, der die Annahme des Heiligen und Kultischen verstärkt.

Von hier ist es nur ein Schritt bis zur Produktwerbung, die vor allem der böhmische Jugendstilmalers ALFONS MUCHA³⁰ befördert hat. Sein Plakat „Nestlé's Food for Infants“ (Abb. 15) – 1897 für die englische Filiale von Nestlé entworfen (ELLRIDGE 1992, S. 87) – zeigt das heilige Kind, die sorgende Maria, die Symbiose von Mutter und Kind in einem säkularisierten Kontext, in dem die religiösen Symbole zum Kauf von Nestlé-Produkten auffordern. Man ahnt noch die Symbole des Kindergartens, aber nunmehr sorgt die Mutter mit Milchnahrung für das Kind, nicht einfach mit Erziehung. Zugleich erzieht das Bild selbst; die Rolle und das Aussehen der guten Mutter werden ebenso bestimmt wie die korrekte Pflege des Kindes oder dessen ästhetische Norm. Schöne Kinder sind nur noch solche, die dieser Norm entsprechen, und die Norm ist sehr präzise: Das Kind ist glatt, adrett, sauber und makellos, proportionell genau richtig, dazu natürlich weiß und männlich.

MUCHA setzte Weiblichkeit für Bierwerbung ein (ebd., S. 155)³¹, den pädagogischen Bezug (weiblich verstanden) für Chocolat-Werbung (ebd., S. 157)³² und das heilige Kind wahlweise für die Titelseiten amerikanischer Magazine oder für politische Kampagnen (ebd., S. 211, 214). Kinderbilder erlauben Appelle an Niedlichkeit, Unschuld, Mitleid; zugleich zeigen sie Selbstbewußtsein, Eigenständigkeit und Lebenskraft, immer unter der Voraussetzung, daß Erwachsene über „Kinder“ kommunizieren. Sie verwenden dabei ästhetische Normen, die zu Erwartungen geworden sind; in dieser Hinsicht kann tatsächlich von *verallge-*

28 WALTER CRANE (1845–1915) war einer der führenden (englischen) Buchillustratoren seiner Zeit. Bekannt sind seine Bilder für die *Household Stories* der Gebrüder GRIMM (1886). Die zitierten Bildvorlagen entstammen den beiden Bänden „The Baby's Opera“ (1877) und „The Baby's Bouquet“ (1879).

29 Das Bild stammt von dem Maler und Illustrator LUDWIG VON ZUMBUSCH (1861–1927). Die Münchner Publikumszeitschrift „Jugend“, begründet von GEORG HIRTH 1896 nach dem Vorbild der Londoner „The Studio“, prägte maßgeblich den *Jugendstil* als öffentliche Form. Die Zeitschrift bestand, mit wechselnden Programmen und Redaktionen, bis 1940.

30 ALFONS MUCHA (1860–1939) studierte in Wien, München und Paris; sein spezieller Stil wurde schlagartig berühmt, als 1897 ein von ihm gestaltetes Plakat der Schauspielerin SARAH BERNHARDT in Paris erschien. MUCHA war dann wesentlich verantwortlich für den Stil der Pariser Weltausstellung von 1900.

31 *Bières de la Meuse* (1897).

32 *Chocolat idéal* (1897).

meinerten Kindern gesprochen werden, Bildern, die festlegen, was „ein Kind“ zu sein hat, und was ausgeschlossen werden muß, wenn Kinder Erziehungsthema sein sollen. MUCHA hat nie ungestaltete, disproportionale, verkümmerte Kinder gemalt. Kinder, die den ästhetischen Normen nicht entsprechen, sind *ein Unglück*, das von vornherein und auf Dauer das Selbstbewußtsein trübt. Ästhetische Minderwertigkeit ist in Konsumgesellschaften vermutlich der gravierendste Makel des Alltagslebens, der den Kindern paradoxerweise mit Kindheitsbildern wirkungsvoll vor Augen geführt wird. Die *Bilder* erziehen, und sie sind wirksam auch dann, wenn eine selbstkritisch gewordene Pädagogik dies vermeiden will. Ohne pädagogische Macht wäre der Erfolg der Kosmetikindustrie im 20. Jahrhundert kaum zu erklären; sie hat es geschafft, selbst die Geschlechts- und Altersgrenze zu überwinden.

Das *heilige* ist so das *schöne* Kind geworden, dessen ästhetische Variation eng begrenzt ist. Die vielfältige Reproduktion sagt über die grundlegenden Muster wenig aus: Die Bilder von Kindern sind in der Proportion gegenüber den Erwachsenen immer *klein*, sie sind immer *ähnlich*, sie folgen dem vermuteten *Naturschönen*, sind mehr oder weniger *formkonservativ* und durchbrechen fast nie die *pädagogische Zensur*. Das offizielle Bild muß zur Erziehungsabsicht passen; wenn Kinder *durch* Erziehung zugerichtet werden, dann muß das wie ein eigentlich unerklärlicher Unglücksfall erscheinen, der das allgemeine Anliegen der Erziehung nicht berührt. Kinder *selbst* sehen sich nie so. Sie sind außerstande, verallgemeinerte Kinder zu zeichnen (vgl. FINEBERG 1995), während noch PAUL KLEES „Aufmarsch der Kleinen“ (1932)³³ sich dem Schema fügt. Man weiß nicht, ob man einen pädagogischen oder einen politischen Kommentar sieht (ebd., S. 101), aber er verwendet noch, wie rudimentär auch immer, die Ästhetik des Kindes. Das bringt mich auf meine letzte Frage, die die *Unvermeidlichkeit* von pädagogischen Bildern betrifft. Kinderbilder *erziehen*, nämlich legen ästhetische Normen fest, denen wir uns nicht entziehen können. Heißt das aber, wir *brauchen* „Kinderbilder“, um erziehen zu können? Oder beziehen wir uns auf „Kinderbilder“ nur, weil wir ständig über Kinder kommunizieren wollen, ohne daß diese Kommunikation die Kinder sonderlich berühren würde?

3. Die Unvermeidlichkeit „pädagogischer Bilder“

Kinder müssen zur Erziehung passen, nicht die Erziehung zu den Kindern. Genauer: Die Intention bestimmt die Präsentation, das Bild also muß die Moral der Erziehung wiedergeben. Karikaturen, etwa GOYAS berühmte Darstellung des Lehrers als Esel in den *Caprichos* (GOYA 1969, pl. 37)³⁴, die zeigen, wie sich die gute Absicht entlarven läßt³⁵, sind selten. Selbst die im 19. Jahrhundert sehr verbreiteten Karikaturen der Schulkritik, die zum Beispiel darauf hinweisen, daß mit Marionetten-Erziehung keine Klientel zu gewinnen ist (COMPÈRE 1985,

33 PAUL KLEE, „Aufmarsch der Kleinen“ (1932) (FINEBERG 1995, S. 101).

34 *Si sabrà mas el discipulo?* Antwort: *No se sabe si sabra mas o menos lo cierto es q^e. el maestro es el personage mas grabe q^e. se ha podido encontrar* (GOYA 1969, Text zu pl. 37). Goyas *Caprichos* erschienen zuerst 1799.

35 Der Schüler muß nicht *mehr* wissen, wenn nur der Lehrer ernsthaft genug aussieht. Er ist ein Esel, aber in guter Absicht.

Abb. 27),³⁶ verschwinden mit dem Erfolg der staatlichen Schule. Die mehr oder weniger freie Bildungsfinanzierung steigerte die gesellschaftliche Akzeptanz; im Gegenzug wurde die durchschnittliche Ausrüstung der Schulen verbessert, und am Ende des 19. Jahrhunderts waren selbst die dramatischen Gegensätze des Kulturkampfes bearbeitbar kompromißfähig. Die Laisierung der öffentlichen Schule – Mitte des Jahrhunderts noch Thema einer erbitterten Publizistik³⁷ – war nicht mehr rückgängig zu machen, so daß dann auch die Karikaturen verschwanden (ebd., Abb. 28)³⁸.

Nahezu parallel zu dieser Entwicklung trivialisierte sich das „heilige Kind“ zur vielbenutzten Werbefläche, die auf die Bildungsinstitutionen zurückwirkte. Schulbücher etwa erhielten Illustrationen, die in einem ästhetisch fast wörtlichen Sinne „vom Kinde aus“ konzipiert waren. Schüler sollten lernen, *indem* sie verallgemeinerte Kinder sehen – kaum ein Lernmittel kommt heute ohne animierende Grafik aus, oft reduziert auf lustige Figuren, die immer Aspekte des verallgemeinerten Kindes verkörpern. Kommerzielle Medien interagieren in dieser Hinsicht mit didaktischen; beide nutzen die suggestiven Vorteile des Kinderschemas, mit dem sich Kaufen *und* Lernen stimulieren läßt, vorausgesetzt, die engen ästhetischen Grenzen des Schönen und des Guten werden beachtet.

Die elektronischen Medien reproduzieren die Bilder auf dem Niveau der einfachsten Symbole von „Kindlichkeit“. Das gefällt den Kindern, nicht den besorgten Erwachsenen, die entsprechend kaum von der Welt der Animation Gebrauch machen, wenn sie über Kinder kommunizieren. Comicbotschaften tauschen Kinder heute im Internet aus, während Erwachsene ihre Erziehungsabsichten an Kinderbildern des 19. Jahrhunderts festmachen, die ihrerseits auf Ikonen verweisen, welche im Bildbewußtsein der westlichen Kulturen fest eingeprägt sind. Festgelegt wird hier das schöne, das unschuldige, das willige, das zur Erziehung passende Kind, selten seine unwilligen, wilden oder unzivilen Seiten. Gewalt unter Kindern ist ästhetisch nur als Alarmsignal zulässig, aber auch der Witz von Kindern, die Lust an Provokationen, der Sinn für das Absurde sind so gut wie nie Teil ästhetischer Verallgemeinerungen. Sie verweisen nicht auf den Charme von Kindern, auf ihre List, die zum Leben notwendigen Subversionen, den Sinn für Ausreden, pathetische Gesten und Lautstärke, also treffen nie *reale* Kinder.

Das gilt nicht nur für die *Bilder*, sondern auch für die *Sprache* der Erziehung, also die Welt der Metaphern. Der Begriff „Entwicklung“ etwa, der der Sprache des Wachstums entnommen ist, beschreibt nie die Verbesserung des Sinns für absurde Situationen, die zunehmende Lust an Paradoxien oder die sich steigende Freude am Trivialen. Selbst die Entwicklungspsychologie, die weitgehend die Theorie des Kindes übernommen hat, folgt den pädagogischen Erwartungen. Am *Ende* stehen entwickelte Tugenden, eine höhere Intelligenz, eine bessere

36 *Les maîtres de pension fessent jouer leurs grandes marionnettes à l'époque de la rentrée des classes*, Karikatur von CHAM Mitte des 19. Jahrhunderts.

37 Das gilt zumal für die Medien der pädagogischen Öffentlichkeit, also die Zeitschriften der konfessionell gebundenen Lehrervereine in Deutschland (vgl. LAMBERT 1989, S. 40–87). Internationale Vergleiche zu diesem Thema liegen nicht vor.

38 *Loi sur l'ignorance publique* (Karikatur im *Journal pour rire* am 23. Februar 1850). Anlaß ist die Debatte um das konservative *Loi Falloux*, mit dem die Laisierung der Schulen beschränkt werden sollte.

Einsicht, als sei das Schulkind tatsächlich *das Kind*. JEAN PIAGET hat keine Zeile darüber verloren, welches Bild er voraussetzt und wie dieses Kinderbild seine Theorie der Entwicklung festlegt (vgl. OELKERS 1996). Aber sein verallgemeinertes Kind ist *aufmerksam, neugierig, will und kann* sich entwickeln, schätzt *Autonomie* und macht Fortschritte sowohl in der *Moral* als auch in der *Intelligenz*; dazu ist das Kind *weiß, geschlechtslos* und kann frei von *Kulturen* betrachtet werden. Es ist, anders gesagt, das *ästhetische* Kind, das aus der Bildgeschichte erwächst und gerade die reformpädagogischen Anschauungen des 20. Jahrhunderts nachhaltig beeinflusst.

Dieses Bild scheint *unvermeidlich* zu sein. Es definiert nichts weniger als das Gute der modernen Erziehung, die nicht zufällig und ästhetisch alles andere als beliebig ihren *Mittelpunkt* im Kind haben soll. Diese Zentrierung ist merkwürdig überflüssig, weil mindestens kleine Kinder sich selbst *als* Mittelpunkt begreifen. Wenigstens für sie ist es mühsam genug, diese Vorstellung zu korrigieren, was schmerzhafteste Vergleiche voraussetzt, bei denen die Vorstellung der Einzigartigkeit so oder so abgeschliffen wird. Eine mächtige Strömung der Pädagogik geht davon aus, daß nichts besser sei für Kinder als diese Einzigartigkeit, die doch nur ästhetisch möglich ist. „Kinder“ sind Mittelpunkte sozialer Kreise nur im Sinne einer starren geometrischen Phantasie, die auf hochbewegliche Prozesse projiziert wird, letztlich um die *Moral* zu erhalten. Eine solche Zentrierung ist nur mit scharfen Abstraktionen möglich: Das generalisierte Kind der Theorie hat kein Geschlecht, kennt keine kulturellen Unterscheidungen, ist nicht bestimmten Schichten zugeordnet, muß auch aus keiner Geschichte – nicht einmal der seiner Familie – heraus verstanden werden und soll trotzdem psychologisch konkret sein. Das gelingt nur mit Bildern. Sie, nicht die Psychologie, sorgen für die Illusion der „konkreten“ Aussage, die die Rede *vom Kind* ja immer begleitet. Wir tun so, als erfasse diese Rede *tatsächliche* Kinder, die aber immer nur mit *Bildern* kommuniziert werden. Anders könnte man nicht begreifen, warum „Kinder“ in Schulen *motiviert* werden müssen, wieso man sie *animieren* kann und warum sie Erziehungszielen *Folge leisten*, und dies so, daß sie die pädagogischen Gewinnerwartungen der Erwachsenen übernehmen und wertschätzen.

Offenbar hat dies mit realen Situationen nichts zu tun. Die Bilder sagen nichts aus über die Knappheit der Zeit in der Erziehung, die Begrenztheit der Mittel, den Verbrauch von Ressourcen, die Last der Erfahrung, die Flüchtigkeit der Erfolge – es sind Bilder des Guten und Schönen, die wie *Standbilder* verwendet werden, *anschaulich* nur, weil sie *unbeweglich* sind. Die Drangsal des Konkreten würde sie nur stören. Es gibt keine *lärmenden* Kinder, keine Kinder, die in Ruhe gelassen werden wollen oder die klug genug sind, sich den Aspirationen der Erwachsenen durch Subversionen zu entziehen. Die Erziehungssituation ist nie chaotisch, alle Beteiligten sind ständig gutartig, der Stil soll durch die schwache Größe des guten Willens bestimmt sein, während reale Kinder die Situation und die Form der Darstellung ständig wechseln und allein deswegen als verlässlicher Adressat der Erziehung ausfallen. Sie gilt ihrem *Bild*, also der Illusion des Guten und des Schönen, das zugleich in vielfacher Trivialisierung und pausenlos angeboten wird, ohne daß sich die Suggestion abschwächen würde.

Kinderbilder sind aber nicht nur Teil der Erziehungspropaganda (vgl. SPÄNI 1998), sie *vereinzeln* auch. Sie nehmen „das Kind“ heraus aus seinen kulturellen,

sozialen und ästhetischen Kontexten. Sie spiegeln nicht oder nur unfreiwillig die *Kultur* der *Kinder*, sondern zeigen normative Einzigartigkeit, die zugleich ständig reproduziert werden kann. In diesem Sinne sind Kinderbilder Vorschriften, Kind zu sein, aus der Sicht von Erwachsenen, die auf der anderen Seite „vom Kinde aus“ erziehen wollen und so eine Autonomie unterstellen, die *mit* ihren Kinderbildern bestritten wird. Um zum Ende zu kommen: Es sind nie die Bilder der Kinder selbst, es sind nie Fragen, nie Vorläufigkeiten, nie Fragmente und selten Versuche mit einer ganz anderen Form.

„Fragende Kinder“ malte KAREL APPEL 1949 (vgl. APPEL 1991, S. 17)³⁹. Man sieht (Abb. 16) einen Aspekt der Kindheit, nämlich *Fragen*, die auf elementare Neugier schließen lassen. Daß *Kinder* fragen, zeigen die Proportionen; daß sie *fragen*, zeigt die Größe, Form und Eigenart der Köpfe, genauer: der Gesichter, die aussehen, als könnte niemand irgend etwas je beantworten. Kinder fragen nicht nur spontan und ständig, sie fragen auch so, daß Antworten immer schwerfallen, wenn sie nicht unmöglich sind. Die Fragen der Kinder sind so die Verlegenheiten der Erwachsenen; sie entsprechen weder dem Schema der Niedlichkeit noch dem Abstand, den Erwachsene mit ihren Bildern zu den Kindern aufbauen. Zugleich sind Fragen der Kinder anarchisch, lustig, respektlos und *ihrem* Empfinden angemessen. Wenn irgend etwas an Kindern verallgemeinerbar ist, dann ist es die Struktur und Phänomenologie des Fragens, die jede triviale Sentimentalität übersteigt. APPEL zeigt weder schöne, noch heilige, noch sentimentale Kinder, er widerstreitet jeder Makellosigkeit und trifft genau den Witz der Kindheit. Glatt, perfekt und fraglos sind nur die *pädagogisch* erwarteten Kinder.

Es ist schwierig, in der ästhetischen Erfassung dieses Komplexes den trivialen Bildern zu entgehen. In heutigen Kinderfilmen⁴⁰ werden häufig freche Kinder dargestellt, die nur die Frechheitsvorstellungen von Erwachsenen wiedergeben. Sie sind immer zugleich niedlich, dabei penetrant selbständig, nach Drehbuchform witzig und nie wirklich fragend. Kinderfragen sind kaum unterhaltsam, sie werden oft gar nicht wahrgenommen, ihre Schärfe läßt sich überhören, die Tiefe geht im beiläufigen Alltagsgeschehen unter, nicht selten sind die Antworten das Aufdringliche, weil sie gemäß der Maxime erfolgen, Kinder um jeden Preis verstehen zu *müssen*. Wahrscheinlich sind Kinder selbst *Fragen*, die nicht sentimentale Bilder erfassen können. Und Erwachsene verstehen *sich*, wenn sie versuchen, *Kinderbilder* und *Kinderverstehen* zu vereinbaren, was wie unter Zwang geschieht.

Der *Zwang* erscheint unausweichlich, weil *Unmittelbarkeit* verlangt wird. Distanz zu Kindern widerspricht der Idee der „Umfassung“ oder des „pädagogischen Bezuges“, die den besten Effekt von der größten Nähe erwartet. Die Kinderbilder der Erwachsenen verstärken und befestigen diese Erwartung, die nicht *von* den Kindern lernen muß. Die Erwartung gilt dem generalisierten Kind; mit größerer Distanz würde man anderes sehen: Auf der Rückseite von „DAS ist Pinokio“ zeichnete der Siebenjährige „Hugo das freundliche Gespenst“ (Abb. 17). Man sieht das Gespenst in der schwarz schraffierten Nacht in

39 KAREL APPEL (geb. 1921) war seit 1948 Mitglied der „Experimentellen Gruppe“ in Amsterdam, die sich um die Zeitschrift *Reflex* formierte.

40 Das Vorbild ist die Comicfigur *Dennis the Menace*.

äußerster Vereinfachung: die weiße Kontur, die gelben Bleistiftaugen, das Lachen und das „H“. Trotzdem ist alles gesagt; in der Nacht kann man beruhigt sein, weil Gespenster freundlich sind. Sie sind zudem erwartbar, weil sie der Vorstellung „Gespenst“ entsprechen: Sie sind weiß, durchsichtig und haben funkelnde, große Augen. Kinderfragen, so läßt sich schließen, sollte man Kinder selber beantworten lassen. Und *Kinderbilder* sind die, die *Kinder* machen.

Literatur

- APPEL, K.: Ich wollte ich wäre ein Vogel. Berichte aus dem Atelier. Zusammengestellt von R. H. FUCHS. Amsterdam/Köln 1991.
- BALTRUSAITIS, J.: Il Medioevo fantastico. Antichità ed esotismi nell' arte gotica. Con un' introduzione di M. OLDONI. Trad. di F. ZULIANI/F. BOVOLI. 3 ed. Milano (Adelphi Edizioni) 1997. (Frz. Orig. 1972)
- BARILLI, R.: Die Präraffaeliten. Übers. v. L. BIRK. München 1974. (Ital. Orig. 1967)
- BOAS, G.: The Cult of Childhood. Dallas, Texas (Spring Publications, Inc.) 1990. (Erste Ausg. 1966)
- BOEHM, G.: Bildnis und Individuum. Über den Ursprung der Porträtmalerei in der italienischen Renaissance. München 1985.
- COLLODI, C.: Pinocchio's Abenteuer. Die Geschichte einer Holzpuppe. Mit 40 Illustr. v. E. MAZZANTI. Übers. u. hrsg. v. H. BAUSCH. Stuttgart 1987. (ital. Orig. 1883)
- COMPÈRE, M.-M.: Du collège au lycée (1500–1850). Généalogie de l'enseignement secondaire français. Paris (Editions Gallimard/Juilliard) 1985.
- CRANE, W.: Favorite Poems of Childhood. New York (Green Tiger Press) 1993.
- DECLAIS BERKVAM, D.: Enfance et maternité dans la littérature française des XIIe et XIIIe siècle. Paris (H. Champion) 1981.
- ELLRIDGE, A.: Mucha und der Sieg des Jugendstils. Übers. v. D. H. KLEIN. Bayreuth 1992. (Frz. Orig. 1992).
- FINEBERG, J. (Hrsg.): Kinderzeichnung und die Kunst des 20. Jahrhunderts. Stuttgart 1995.
- FOX HOFRICHTER, J.: Judith Leyster. A Woman Painter in Holland's Golden Age. Doornspijk (Davaco Publishers) 1989.
- FRÖBEL, F.: Kommt, laßt uns unsern Kindern leben. Friedrich Fröbels Mutter- und Koselieder. Mit zwei Beiträgen über Friedrich Fröbel und einem Quellenanhang. Hrsg. v. H. FRÖBEL/D. PFAEHLER. (Kultur und Geschichte Thüringens, Zweites Beiheft.) Bad Neustadt a. d. Saale 1982.
- GOYA, F.: Los Caprichos. Intr. by PH. HOFER. New York (Dover Publications, Inc.) 1969.
- GREEN, B.: A History of Cricket. London (Barrie & Jenkins) 1988.
- HERZOG, G. H./HERZOG-HORNKIS, M./SIEFERT, H. (Hrsg.): Heinrich Hoffmann. Leben und Werk in Texten und Bildern. Frankfurt a. M./Leipzig 1995.
- HIMMELHEBER, G.: Kunst des Biedermeier 1815–1835. Architektur – Malerei – Plastik. Kunsthandwerk – Musik – Dichtung und Mode. München ²1989.
- HOFFMANN, H.: Der Struwwelpeter polyglott. Die Bilder der kolorierten zweiten Fassung und der deutsche Text mit Übertragungen. Hrsg. v. W. SAUER. München ³1994.
- LAMBERTI, M.: State, Society, and the Elementary School in Imperial Germany. New York/Oxford (Oxford University Press) 1989.
- LANGMUIR, E.: National Gallery piccola guida. Trad. di A. BERTOLINO. London (National Gallery Publication) 1997. (Engl. Orig. 1994)
- LISTER, R.: British Romantic Painting. Cambridge (Cambridge University Press) 1989.
- MOLLET, L.: Vom Umgang der Pädagogik mit der Kunst. (Erziehung, Schule, Gesellschaft, hrsg. W. BÖHM u. a., Bd. 16.) Würzburg 1997.
- OELKERS, J.: Jean Piaget et l'éducation nouvelle. In: J.-M. BARRELET/A. N. PERRET-CLERMONT (Hrsg.): Jean Piaget et Neuchâtel. L'apprenti et le savant. Lausanne (Edition Payot) 1996, S. 165–176.
- OELKERS, J.: Emblematik, Esoterik, Platonismus: Kontexte der Pädagogik im 17. Jahrhundert. Ms. Bern 1997.
- OELKERS, J.: Pestalozzi – Ein pädagogisches Schicksal. Ms. Bern 1997 (a).
- OELKERS, J.: Bildung, Demokratie und Öffentlichkeit. Ms. Bern 1997 (b).
- RAVASI, G./ROVETTA, A.: Angeli. Spiritualità e arte. A cura di N. GRUBB. Traduzione dall'inglese L. TASSO. Milano (Arnoldo Mondadori Editore) 1996. (Amerik. Orig. 1995)
- RICCI, C.: Kinderkunst. Autorisierte Übersetzung von E. RANCALLI; mit einem Vorwort von K. LAMPRECHT. Leipzig 1906. (ital. Orig. 1887)

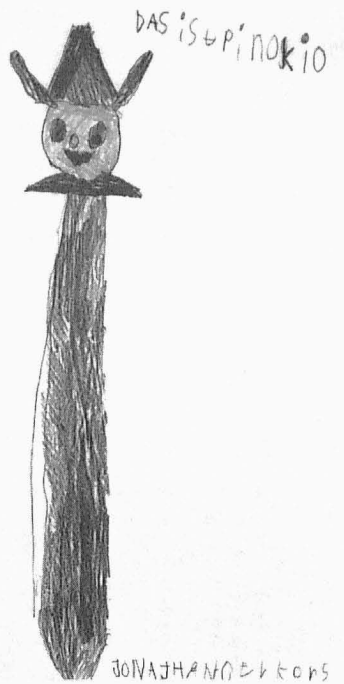


Abb. 1

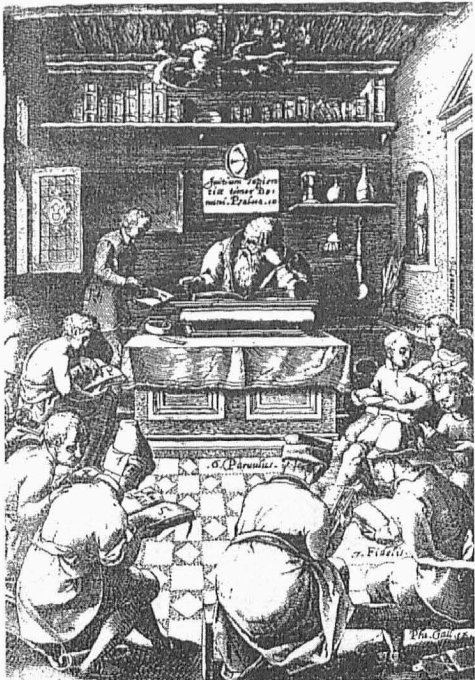


Abb. 2



Abb. 3



Abb. 4



Abb. 5



Abb. 6

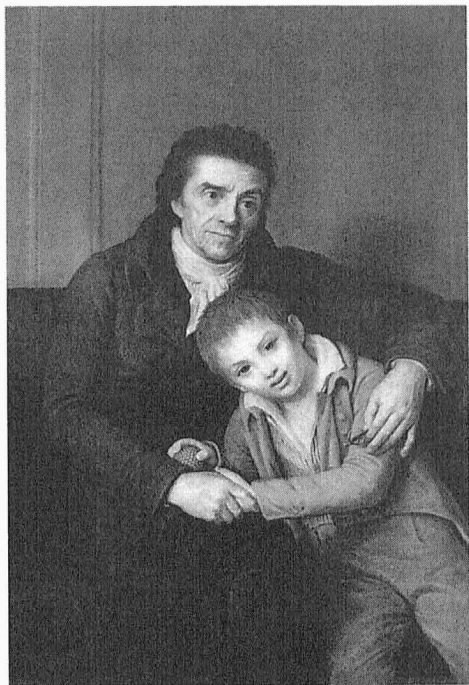


Abb. 7



Abb. 8



Abb. 9

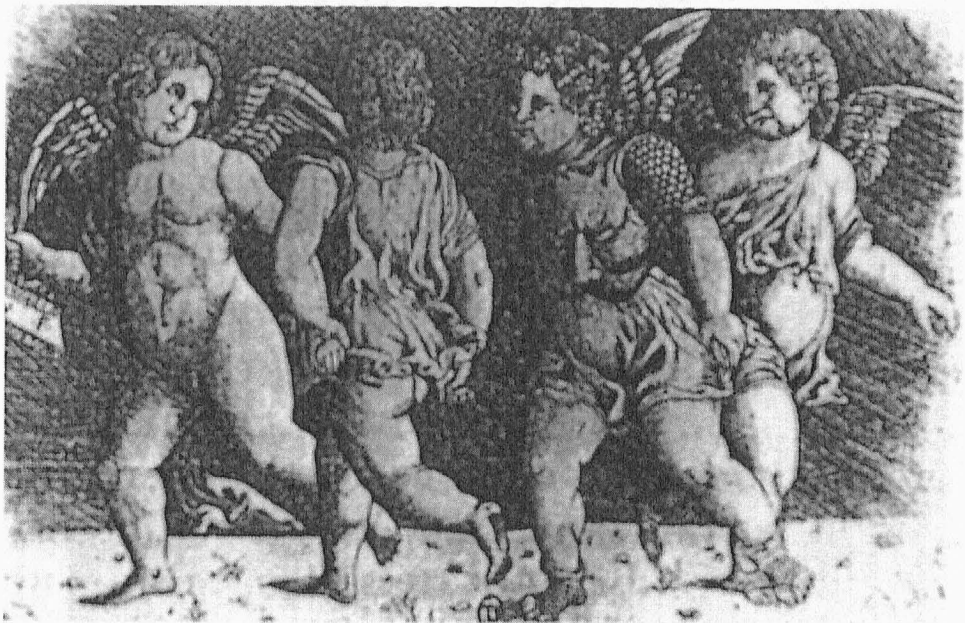


Abb. 10

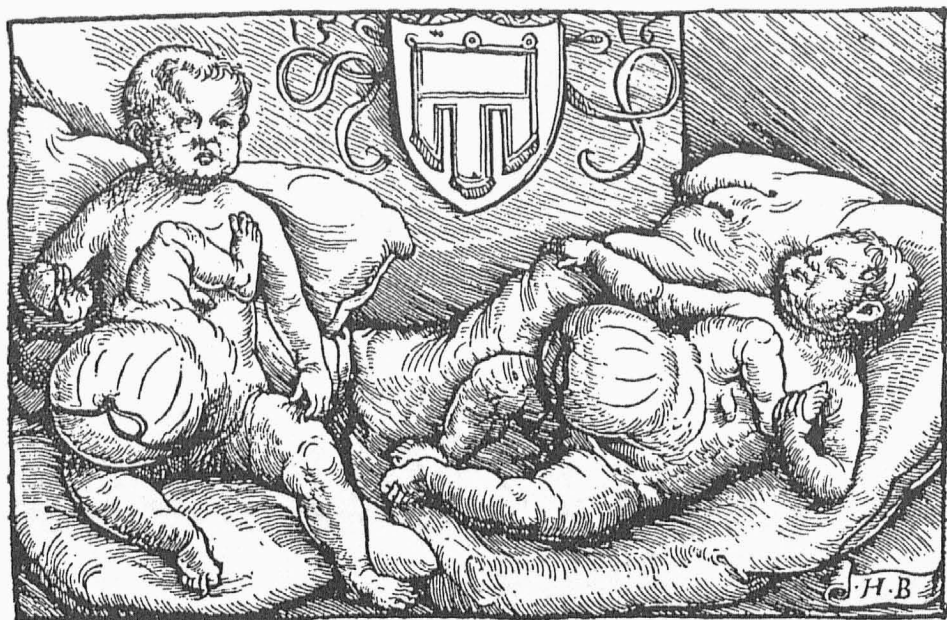


Abb. 11



Abb. 12



Abb. 13

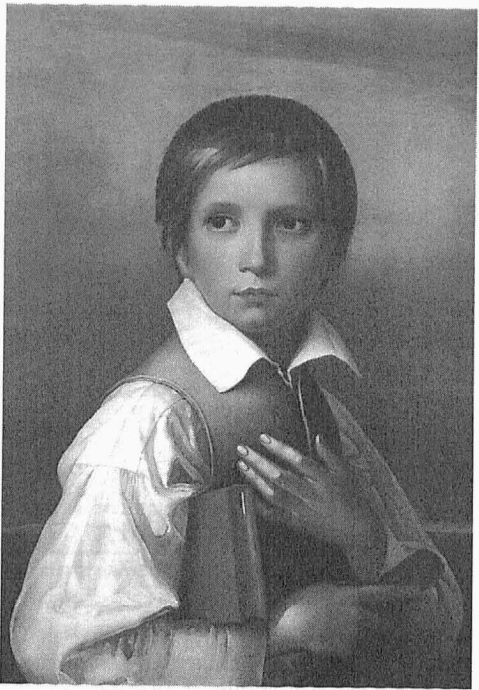


Abb. 14



Abb. 15

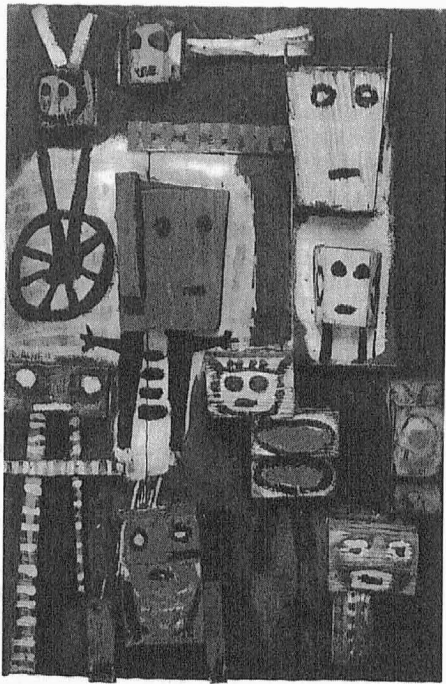


Abb. 16



Abb. 17

- RICHÉ, P.: Education et culture dans l'Occident barbare VIe–VIIIe siècle. Quatrième édition, revue et corrigée. Paris (Editions du Seuil) 1995. (Erste Ausg. 1962)
- RICHÉ, P./ALEXANDRE-BIDON, D.: La vie des enfants au Moyen Age. Paris (Editions du Sorbier) 1994.
- RICHTER, D.: Pinocchio oder Vom Roman der Kindheit. Frankfurt a. M. 1996.
- SACQUIN, M. (Hrsg.): Le printemps des Génies. Les enfants prodiges. Paris (Bibliothèque Nationale/Robert Laffont) 1993.
- SAUBERT D. Ä. J.: Emblematum sacrorum. M. e. Nachw. v. D. DONAT. (Emblematisches Cabinet, hrsg. v. D. TSCHIZEWSKI/E. BENZ. Bd. VI.) Hildesheim/New York 1997.
- SCHAMA, S.: The Embarrassment of Riches. An Interpretation of Dutch Culture in the Golden Age. London (Fontana Press) 1988.
- SHAHAR, S.: Childhood in the Middle Ages. Transl. by CH. GALAI. London/New York (Routledge) 1990.
- SOËTARD, M.: Johann Heinrich Pestalozzi. Sozialreformer – Erzieher – Schöpfer der modernen Volksschule. Eine Bildbiographie. Übers. v. I. ALTRICHTER. Zürich (SV international/Schweizer Verlagshaus) 1987. (Frz. Orig. 1987)
- SPÄNI, M.: Die Heimat durch das Auge der Kunst erleben; nationalpädagogische Bilderprogramme in den Schulen der Schweiz. In: CHR. WITZI/U. WIEGMANN (Hrsg.): Zwischen Kunst und Pädagogik. Zur Geschichte des Schulwandbildes in der Schweiz und in Deutschland. Baltmannsweiler 1998, S. 33–54.
- SWIFT, J.: Collection The Oxford Authors. Ed. by A. ROSS/D. WOOLLEY. Oxford/New York (Oxford University Press) 1989.
- TRAEGER, J.: Philipp Otto Runge. Die Hülsenbeckschen Kinder. Von der Reflexion des Naiven im Kunstwerk der Romantik. Frankfurt a. M. ²1996.
- WEISSER, J.: Das heilige Kind. Über einige Beziehungen zwischen Religionskritik, materialistischer Wissenschaft und Reformpädagogik im 19. und zu Beginn des 20. Jahrhunderts. (Erziehung, Schule, Gesellschaft, hrsg. v. W. BÖHM u. a., Bd. 8.) Würzburg 1995.
- WEISSER, M.: Im Stil der „Jugend“. Die Münchner Illustrierte Wochenschrift für Kunst und Leben und ihr Einfluß auf die Stilkunst der Jahrhundertwende. (Ästhetik der Alltagswelt – Dokumente zur Geschichte des Design, Bd. 1.) Frankfurt a. M. 1979.

Anschrift des Autors

Prof. Dr. Jürgen Oelkers, Universität Bern, Pädagogisches Institut,
Muesmattstrasse 27, CH-3012 Bern